

8 Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen

Den Abschluss eines Aktionsforschungsprozesses bildet die Darstellung der Erfahrungen und Ergebnisse sowie deren Mitteilung an interessierte Personen, wie BerufskollegInnen, SchülerInnen, Eltern, Schulbehörde usw. In diesem Kapitel soll zunächst begründet werden, warum die Kommunikation der eigenen Erfahrungen an andere eine wichtige Phase von Aktionsforschung ist. Sodann werden mögliche Formen der Darstellung eigener Forschungsergebnisse und mögliche AdressatInnen dafür besprochen. Abschließend werden einige Gedanken und Vorschläge zur gebräuchlichsten Darstellungsform, nämlich zum schriftlichen Bericht, formuliert.

8.1 Welchen Sinn hat die Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen?

Haben Sie sich auch schon gewundert, dass pädagogische Bücher immer von Leuten geschrieben werden, die noch nie oder schon lang nicht mehr unterrichtet haben? Geht es Ihnen auch so, dass Sie bei Lehrerfortbildungskursen immer wieder Ideen von KollegInnen hören, die für Sie interessant und hilfreich sind und von denen Sie sich wünschen, sie schon früher gekannt zu haben?

Im Lehrberuf gibt es keine Tradition der Darstellung und Kommunikation des beruflichen Wissens, der eigenen Erfahrung und des eigenen Nachdenkens nach außen. Dies ist unseres Erachtens ausgesprochen abträglich für die Reflexion über berufliche Praxis, für den professionellen Status von LehrerInnen und damit in letzter Konsequenz für die Qualität der Bildungspraxis. Wir werden im Folgenden zwar nur für die Darstellung und Kommunikation von Wissen, das durch Aktionsforschungsprozesse erarbeitet wurde, sprechen, doch meinen wir, dass die vorgebrachten Behauptungen auch für Erfahrungswissen von LehrerInnen gelten, das auf andere Weise erarbeitet wurde. Lassen Sie uns die Argumente im Einzelnen ausführen:

a) Darstellung und Kommunikation schützt Lehrerwissen vor dem Vergessenwerden

„Auf dem kurzen Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer destruiert der ‚normale‘ Lehrer unablässig seinen wertvollsten Besitz, seine Erfahrungen“ (Gürge 1979, 46).

Dieses Zitat aus dem Tagebuch eines Lehrers verdeutlicht auf drastische Weise die Geringschätzung, die viele Lehrpersonen ihrer eigenen Erfahrung und ihrem in beruflicher Praxis erarbeiteten Wissen entgegenbringen. Die zentrale Zielsetzung von Aktionsforschung ist es, Lehrerinnen und Lehrern Zutrauen zum eigenen praktischen Wissen zu geben und ihnen für das Lernen aus ihrer Erfahrung und für die Weiterentwicklung ihres professionellen Wissens praktikable Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen.

Die Aufbereitung eigenen Wissens erleichtert das Lernen aus der Erfahrung. Wer Erfahrung aufbereitet und teilt,

- verringert individuelles Vergessen und verankert Erfahrung tiefer im Gedächtnis
- verringert kollektives Vergessen und schafft die Voraussetzung, dass Erfahrung der Berufsgruppe erhalten bleibt und bearbeitbar wird.

b) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen erhöht die Qualität der Reflexion über die Praxis

Die Aufbereitung eigenen Wissens erfordert Nachdenken, Ordnen der Gedanken, das Bemühen um Belege und bietet oft zusätzliche Einsichten. Lehrende lernen beim Lehren oft mehr als Lernende beim Lernen. Sein Wissen explizit zu kommunizieren, durch Schreiben, als Erzählung oder durch Lehrerfortbildung, ist Arbeit an der eigenen praktischen Theorie. Es ist auch Voraussetzung für Rückmeldung und Kritik und eröffnet die Möglichkeit, von anderen Personen Anregungen zu beziehen und das eigene Wissen weiterzuentwickeln. Es ist damit eine wichtige Maßnahme innerschulischer Qualitätssicherung und eine Voraussetzung für die Schulentwicklung.

c) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen ist für den professionellen Umgang mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen erforderlich

LehrerInnen können sich nicht damit begnügen, eine Dienstleistung anzubieten, ohne sich darum zu kümmern, wie diese verstanden und aufgenommen wird. Die meisten Lehrerhandlungen, und erst recht innovative, bauen darauf, dass die Betroffenen mitmachen können und wollen. Dies erfordert aber eine verstehbare und überzeugende Mitteilung der Absichten. Indem die Aufbereitung eigenen Wissens dazu beiträgt, eine professionelle Sprache zu entwickeln und zu pflegen, leistet sie indirekt auch einen Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation mit SchülerInnen, Eltern und KollegInnen. Professionelle Kommunikation

- verbreitet Wissen über die Bedingungen des Lehrens und Lernens und macht die GesprächspartnerInnen dadurch fähiger, selbst einen konstruktiven Beitrag zu leisten.
- fördert ihre Bereitschaft zur Mitarbeit: Betroffene (SchülerInnen, Eltern) werden als PartnerInnen ernst genommen, was die Chance erhöht, dass sie ebenfalls Verantwortung übernehmen.
- erleichtert der Berufsgruppe, einen aktiven Beitrag zur Heranbildung beruflichen Nachwuchses zu leisten. BetreuungslehrerInnen sollten z.B. LehrerIn-

nen sein, die fähig und bereit sind, als „reflektierende PraktikerInnen“ ihr Wissen einer kritischen Anfrage auszusetzen und auf Grund von Erfahrungen weiterzuentwickeln. Dazu gehört die Fähigkeit, über die eigene praktische Theorie auf differenzierte Weise zu kommunizieren (vgl. Schön 1983; Altrichter/Fichten 2005; Altrichter/Wimmer 2014).

In diesem Sinn ist Schreiben ein essentielles Merkmal professioneller Tätigkeit.

d) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen stärkt das berufliche Selbstbewusstsein

Die Aufbereitung eigenen Wissens schafft Zutrauen zur eigenen Tätigkeit und verhindert geistiges Stehenbleiben. Dadurch bauen Lehrkräfte an einer gemeinsamen professionellen Wissensgrundlage; sie hinterlassen dadurch professionelle Spuren, die ihnen und anderen zugutekommen und die LehrerInnen miteinander verbinden (Elliott 1985). Sein berufliches Wissen zu kommunizieren trägt zur Überwindung der beruflichen Isolation bei und ist ein wesentlicher Beitrag zur Hebung des beruflichen Selbstbewusstseins.

e) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen verbessert das gesellschaftliche Ansehen

Die Selbsteinschätzung der LehrerInnen ist üblicherweise um einiges schlechter als die Fremdeinschätzung. Dies ist ein starkes Indiz für das relativ geringe Selbstbewusstsein der Berufsgruppe. U.E. besteht ein Zusammenhang zwischen der niedrigen Selbsteinschätzung von LehrerInnen und ihrer geringen Präsenz bei der öffentlichen Diskussion über inhaltliche Fragen des Bildungswesens auf der einen Seite und ihrer Selbstbeschränkung auf das Wirken im Klassenzimmer andererseits. Wenn LehrerInnen sich am Aufbau einer berufsspezifischen Wissensbasis beteiligen, erhalten sie die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung der öffentlichen Diskussion über Bildungsfragen und zur verständlichen und nachvollziehbaren Darstellung der Leistungen, die an Schulen erbracht werden. Sie werden dadurch weniger von der Medienberichterstattung abhängig, weil sie das Lehrerbild in der Gesellschaft mitgestalten können. Dies wird nicht nur zur Verbesserung der subjektiven Selbstwahrnehmung der LehrerInnen beitragen, sondern auch ihre Expertise in Schul- und Unterrichtsfragen öffentlich zur Geltung bringen.

f) Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen erweitert die berufliche Autonomie

Die rechtliche Autonomie von Lehrpersonen ist relativ gering, die faktische Autonomie hingegen relativ groß. Das schafft Unsicherheit. Viele fühlen sich ohnmächtig, oft ohne dass es dafür entsprechend handfeste Gründe gibt. Wenn LehrerInnen sich in der berufsinternen und öffentlichen Diskussion engagieren, dabei professionelle Kompetenz demonstrieren, schaffen sie eine Voraussetzung dafür, dass berufliche Spielräume auch öffentliche Anerkennung erhalten, weil das Vertrauen in ihre Kompetenz gestärkt wird.

Es kann auf diese Weise gezeigt werden, dass LehrerInnen zur Selbstkontrolle der Qualität ihrer Arbeit bereit und fähig sind und dass direkte staatliche Kontrolle oder misstrauische Einschränkung der beruflichen Spielräume nicht erforderlich ist. All das ist ohne intensive Kommunikation über die Wissensgrundlagen des eigenen Tuns nicht vorstellbar.

g) *Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen ermöglicht begründete bildungspolitische Einflussnahme*

Eigene Erfahrungen aufzubereiten und mitzuteilen, macht den KommunikationspartnerInnen klar, wo man steht und dass man gute Gründe dafür hat. Ohne die Bedeutung rationaler Argumente in der öffentlichen Diskussion überschätzen zu wollen, meinen wir doch, dass sich die Position von LehrerInnen in der bildungspolitischen Debatte verbessern würde, wenn sie kontinuierlich mit gut gestützten Erfahrungsberichten über professionelle Probleme präsent wären.

8.2 Die drei Grundfragen bei der Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen: Was, wie, an wen?

Auf welche Weise kann die Kommunikation von Lehrerwissen geschehen? Bei der Wahl des Darstellungs- und Kommunikationsmodus kann die Abwägung der folgenden Gesichtspunkte dienlich sein (vgl. Abb. 27):

- *Was*: Welcher *Inhalt* (Ergebnisse, Erfahrungen, Handlungsstrategien usw.) soll dargestellt und kommuniziert werden?
- *An wen*: An welche *AdressatInnen* soll sich die Kommunikation wenden?
- *Wie*: In welcher *Darstellungsform* soll die Kommunikation erfolgen?

Bisher war der „Inhalt“ im Mittelpunkt unserer Darstellung. Im Folgenden beschränken wir uns auf die beiden letztgenannten Fragen.

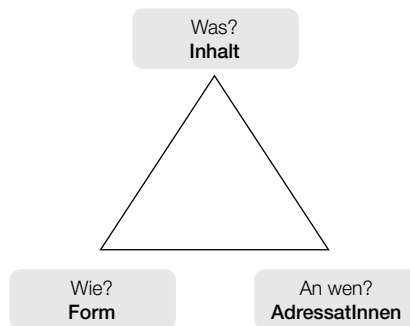


Abb. 27: Drei Grundfragen bei der Kommunikation von Lehrerwissen

8.2.1 Mögliche AdressatInnen von Aktionsforschung

LehrerInnen *unterschätzen* im Allgemeinen die Interessantheit ihrer Erfahrungen und sehen daher nur einen sehr eingeschränkten Kreis potentieller AdressatInnen. Um hier den Blick zu weiten, machen wir in Aktionsforschungskursen folgende Übung, die wir auch Ihnen vorschlagen (Die Ergebnisse, die die TeilnehmerInnen eines Kurses produzierten, werden anschließend zum Vergleich mitgeteilt):



Übung: AdressatInnen von Aktionsforschungsberichten

Sie haben sich nun einige Zeit mit einer Frage aus Ihrer beruflichen Praxis beschäftigt und dabei bestimmte Erfahrungen gemacht und einige Einsichten formuliert: Für wen könnten Ihre Forschungserfahrungen und -ergebnisse interessant sein?



Vergleichen Sie nun weiter unten die Antworten auf diese Übung von TeilnehmerInnen eines Aktionsforschungskurses! Welche potentiellen AdressatInnen haben Sie nicht in Betracht gezogen? Liegt das am speziellen Inhalt Ihres Forschungsvorhabens, an spezifischen oder weise beschränkten Kommunikationsabsichten oder sind Ihnen bestimmte AdressatInnen schlicht nicht in den Sinn gekommen? Können Sie bei sich eine bestimmte Tendenz beim „Vergessen potentieller AdressatInnen“ feststellen z.B. alles, was sich an „Öffentlichkeit“ außerhalb der Schultore befindet, oder die SchülerInnen? Kommen die „vergessenen AdressatInnen“ wirklich nicht in Frage oder sind sie nur ungewohnt als mögliche AnsprechpartnerInnen?



Antworten auf die Übung: AdressatInnen von Aktionsforschungsberichten

Ich selbst, LehrerkollegInnen der eigenen Schule oder anderer Schulen oder in Fortbildungskursen, SchülerInnen, Eltern, DirektorIn, Schulaufsicht, WissenschaftlerIn, BeurteilerIn des Kurses, in dem wir uns gerade befinden, Medien, „Öffentlichkeit“.

8.2.2 Formen der Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen

Oft wären ein und dieselben Ergebnisse für mehrere Adressatengruppen interessant, doch ist nicht für alle die gleiche Darstellungsform angemessen. Beispielsweise könnte man die „Öffentlichkeit“ über eine interessante Form des Projektunterrichtes, der an der Schule erprobt wurde, durch einen Leserbrief oder durch einen Kurzartikel in der regionalen Zeitung informieren. Für LehrerkollegInnen, die sich auf ein ähnliches Vorhaben einlassen wollen, wird jedoch ein Leserbrief zu knapp und erfahrungsarm sein. Werfen wir daher einen Blick auf unterschiedliche Darstellungsformen, die uns zur Verfügung stehen.

(1) Die Einbindung anderer Personen in den Forschungsprozess

Wenn andere Personen in den Forschungsprozess einbezogen und um Mitarbeit gebeten werden, so müssen ihnen die Forschungsintentionen ebenso wie bisherige

Ergebnisse und Erfahrungen mitgeteilt werden, sonst könnten sie ja nicht sinnvoll tätig werden.

a) Die Einbindung der SchülerInnen

Baker et al. (1986) untersuchten die Auswirkungen von Gruppenarbeit bei „besseren“ und „schlechteren“ SchülerInnen. Zur Datengewinnung verwendeten sie eine Videokamera. Die Aufzeichnungen wurden mit beiden Schülergruppen besprochen. Einige Resultate aus der Sicht der LehrerInnen:

- das Selbstvertrauen der schwächeren SchülerInnen nahm zu,
- die Wahrnehmung einzelner SchülerInnen, dass sie keine Fragen stellten, änderte ihr Frageverhalten,
- die LehrerInnen stellten fest, dass sie die besseren SchülerInnen bevorzugt betreuten.

Die ersten beiden Ergebnisse wären vermutlich ohne die Einbindung der SchülerInnen in den Forschungsprozess nicht erzielt worden.

b) Die Einbindung von „kritischen Freunden“

Wenn wir von LehrerInnen eingeladen werden, sie bei der Datensammlung für ein Unterrichtsvorhaben zu unterstützen, so spielt sich u.a. Folgendes ab: In einem Gespräch zu Beginn des Vorhabens erläutern sie ihre jeweilige Fragestellung und ihre bisherigen Überlegungen. Danach werden Ideen für sinnvolle erste Forschungsschritte entwickelt. Dabei wird üblicherweise nicht nur von außen kommenden „kritischen FreundInnen“ klarer, worum es den betreffenden LehrerInnen geht, sondern auch diesen selbst. Als „kritische FreundInnen“ und GesprächspartnerInnen von forschenden LehrerInnen haben sich auch – obwohl das vielleicht auf den ersten Blick manchem befremdlich erscheinen wird – LehrerstudentInnen und Lehrpersonen in der zweiten Phase der Ausbildung (Referendariat, Unterrichtspraktikum) bewährt, wenn die Zusammenarbeit sinnvoll vorbereitet wurde und in entlasteter Atmosphäre geschehen konnte (vgl. Wilhelmer 1989; Fichten et al. 2003).

c) Kooperative Forschung

Von kooperativer Forschung sprechen wir, wenn mehrere Lehrkräfte (aus einer oder mehreren Schulen) bei der Untersuchung einer oder mehrerer Fragestellungen zusammenarbeiten und dabei einander ihre Erfahrungen und Ergebnisse zur Diskussion stellen und wechselseitig kommentieren. Im Projekt „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ (vgl. Altrichter 1987) konnte beispielsweise gezeigt werden, dass LehrerInnen, die in Dreiergruppen einen periodischen Erfahrungsaustausch pflegen und ihre Forschungsergebnisse und -probleme offen diskutieren, nur wenig Unterstützung durch externe ExpertInnen benötigen.

(2) Besuchtwerden und Auskunftgeben

In einer amerikanischen Studie wurden mehrere Methoden zur Verbreitung von Unterrichtsideen und Handlungsstrategien verglichen. Die mit Abstand wirksamste Methode bestand darin, interessierten LehrerInnen unmittelbaren Zugang zu KollegInnen zu ermöglichen, die an der Durchführung und Untersuchung von Innovationen in ihrem Unterricht arbeiteten (Glaser et al. 1966). Keine andere Form von Öffentlichkeit (abgesehen von der direkten Mitarbeit an Innovationen) eröffnet einen so ganzheitlichen Eindruck vom Denken und Handeln von LehrerInnen wie die vorübergehende Teilnahme an deren Unterricht und Gespräche über ihre Erfahrungen.

(3) Kollegiale Lehrerfortbildung

Verschiedene Formen kollegialer Fortbildung von LehrerInnen haben wir in Altrichter et al. (2006, 268ff) ausführlicher vorgestellt:



An einer Schule untersuchte eine Gruppe von LehrerInnen Konflikte zwischen SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer Gruppen und präsentierte die Ergebnisse bei einer von der Schule organisierten Veranstaltung vor LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern (vgl. Kap. 9.1).

In diesem Beispiel einer „reflektierenden Schule“ sind die forschenden LehrerInnen denn auch bald dazu übergegangen, ihre Ergebnisse den KollegInnen in seminaristischen oder werkstattartigen schulinternen Lehrerfortbildungskursen mitzuteilen. Lehrpersonen, die ihren Unterricht in der Art „reflektierender PraktikerInnen“ untersuchen und sich Kompetenzen in der Darstellung und Kommunikation des dabei erarbeiteten Wissens erwerben, eignen sich dadurch auch Qualifikationen an, die für LehrerfortbildnerInnen zentral sind.

Programme wie „LehrerInnen berichten aus der Praxis“ (Posch 1996), „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (Krainer/Posch 1996b; Altrichter 2010) bieten Rahmenbedingungen für forschende LehrerInnen, die eigenen Erfahrungen für KollegInnen fruchtbar zu machen. Weitere Schritte sind ‚Rufmodule‘, mit denen einzelne LehrerInnen reflektierte Erfahrungen in bestimmten Bereichen auch anderen Schulen zur Verfügung stellen (vgl. Messner/Krall 1998).

(4) Graphische Präsentationsformen

Manchmal können Forschungserfahrungen auch graphisch als Diagramm, Tabelle, Karikatur usw. aufbereitet werden. Wenn es gelingt, ein überraschendes oder provozierendes Ergebnis auf diese Weise darzustellen, so bietet gerade die kurze Form eine gute Chance, dass die Mitteilung (z.B. am schwarzen Brett des Lehrerzimmers) wahr- und vielleicht sogar zum Gesprächsanlass genommen wird.

(5) Audiovisuelle Präsentationsformen

Noch wenig bekannt als Medien zur Verbreitung von Lehrerwissen und auf ihre Auswirkungen kaum untersucht, sind Fotos, Filme (Internet, DVD), Tonbildschau- en und Tondokumente über Forschungsprozesse (vgl. die Beispiele in Reusser/Pauli 2003; Jungwirth/Stadler 2004⁴¹). Für die Kommunikation mit SchülerInnen und Eltern können audiovisuelle Präsentationsformen wertvolle und anschauliche Ausgangspunkte für Gespräche bereitstellen. Für diesen Zweck wie für die Kommunikation mit BerufskollegInnen meinen wir, dass es für forschende LehrerInnen, die ja keine professionellen Medien herstellen müssen, ein vergebliches Streben wäre, „die Bilder (oder Tondokumente) für sich sprechen zu lassen“. Sinnvoller, als viel Mühe auf die Erstellung perfekter Medien zu verwenden, erscheint es, weniger perfekte Produkte in einen Gesprächsprozess mit den AdressatInnen einzubetten. Beispielsweise haben wir recht gute Erfahrungen bei der Präsentation neuer Unterrichtsformen mittels eines grob geschnittenen Videofilmes ohne Ton gemacht: Dieser wurde von einer an diesem Unterricht beteiligten Lehrerin „live“ kommentiert. Diese Lehrerin stand den ZuschauerInnen nach Ende der Videosequenz für weitere Gespräche zur Verfügung.

(6) Ausstellung

Eine Ausstellung über die eigene Unterrichtsarbeit vorzubereiten, erfordert die Reflexion und Aufbereitung von Erfahrungen mit einem Blick darauf, welchen AdressatInnen was mitgeteilt werden soll. Im Rahmen eines Fortbildungsprogrammes wurden LehrerInnen z.B. angeregt, zu Beginn des ersten Seminars Unterrichtserfahrungen auf Plakaten zu dokumentieren und einander vorzustellen (vgl. Altrichter/Posch 1998, 248f). Auf diese Weise können auch Ergebnisse des Unterrichts und der schulischen Entwicklungsarbeit anderen SchülerInnen, Eltern und anderen stakeholder-Gruppen der Schule vorgestellt werden.

(7) Praktische Handlung

Eine Form, Forschungserfahrungen und -ergebnisse darzustellen und zu kommunizieren, besteht darin, sie in praktische Handlung umzusetzen. Das kann sich einesteils in der Konzeption und Realisierung von Handlungsstrategien ausdrücken, die, wie wir in Kap. 7 erläutert haben, eine konkrete Konsequenz aus der bis dahin gelaufenen Reflexion sein sollen. Andererseits kann Forschungserfahrung auch zu politischer Aktion in einem weiteren Sinn führen, wenn Strukturen, die durch die Forschung als hinderlich erkannt wurden, durch Engagement in der bildungspolitischen Diskussion verändert werden sollen.

41 <http://www.timssvideo.com/timss-video-study>

(8) Internetbasierte Forschungsnetzwerke

Für die überregionale Kommunikation unter forschenden LehrerInnen haben internetbasierte Forschungsnetzwerke eine große Bedeutung, weil sie einen schnellen Zugriff auf die Einsichten regional entfernter KollegInnen zu den unterschiedlichsten Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung erlauben und ermöglichen, eigene Projekte in *der professional community* weltweit sichtbar zu machen und zu diskutieren. Dazu einige Beispiele:

- *Collaborative Action Research Network (CARN)*: <http://www.carn.org.uk/>
Eine wichtige englischsprachige Website ist jene des Collaborative Action Research Network (CARN). CARN möchte nicht nur forschende LehrerInnen bei der Durchführung ihrer Projekte unterstützen, sondern zielt auch auf die theoretische und methodische Weiterentwicklung von Aktionsforschung. Auch werden regelmäßig Tagungen von LehrerforscherInnen veranstaltet.
- *TeacherResearch.net*: <http://www.teacherresearch.net/>
Auch diese englischsprachige Website gibt Einblicke in Aktionsforschung im Rahmen der Lehrerbildung.
- *Action Research Communities for Language Teachers*:
<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Professionallearningcommunities/tabid/1868/language/en-GB/Default.aspx>
Diese speziell für Sprachenlehrerinnen und -lehrer interessante Website findet sich auf der Homepage des „European Centre for Modern Languages of the Council of Europe“ (ECML).
- *Practitioner Research in Music Education (PRiME)*:
<https://easwebsite.wordpress.com/prime/>
PRiME, eine Special Focus Group der „European Association for Music in Schools“, wendet sich an MusikpädagogInnen und -didaktikerInnen, die ihre musikpädagogische Praxis auch durch Aktionsforschung untersuchen möchten.

(9) Schriftliche Darstellung

Schriftliche Darstellung von Lehrerwissen ist nur *eine* spezifische Form des Mitteilens von Erfahrungen. Wir haben auch einige Zweifel, ob sie für die Verbreitung von Lehrerwissen an KollegInnen in jedem Fall die geeignetste ist. Dessen ungeachtet wird gegenwärtig auf diese Weise am häufigsten (und am deutlichsten sichtbar) über Aktionsforschung berichtet. Dabei können schriftliche Mitteilungen (auch in digitaler Form) sehr unterschiedlichen Umfang und sehr verschiedenartige Form annehmen: von Leserbriefen in den regionalen Medien, Kurzmitteilungen am schwarzen Brett des Lehrerzimmers, Kurzartikeln in einer Lehrerzeitung bis zu längeren Berichten, die sich um eine umfassendere Darstellung der gewonnenen Einsichten bemühen. Wegen der gegenwärtig herausragenden Stellung von schriftlichen Berichten werden wir uns in einem eigenen Abschnitt mit einigen Gesichtspunkten ihrer Gestaltung beschäftigen.

8.3 Schriftliche Darstellung und Kommunikation von Lehrerwissen

8.3.1 Formen schriftlicher Berichte

Die gebräuchlichsten Formen der schriftlichen Darstellung von Erfahrungen aus Aktionsforschungsprozessen sind Fallstudien und Übersichtsberichte.

a) Fallstudien

Fallstudien sind schriftliche Berichte, in denen PraktikerInnen über *einen* Fall ihrer Praxis Mitteilung machen: über ihre Fragestellung und deren Hintergrund, über den Prozess ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit, über deren Ergebnisse wie über weiterführende Handlungsideen und offene Fragen⁴². Man kann nun die Informationen, die in Fallstudien mitgeteilt werden, *nach unterschiedlichen Gesichtspunkten anordnen*:

(1) *Anhand der Chronologie des Forschungsprozesses vorgehen*: Die einfachste und sicherste Art eine Fallstudie zu schreiben, ist Schritt für Schritt die eigenen Erfahrungen und Ergebnisse in der Abfolge mitzuteilen, in der sie sich tatsächlich ereignet haben. Eine Hilfe für das Schreiben (ebenso wie für das spätere Lesen) ist es, den Ablauf der Forschungsschritte durch eine Graphik zu verdeutlichen (vgl. Abb. 28).

Die chronologische Darstellungsform ist nicht immer die interessanteste, weil ja der gesamte Verlauf der Forschung ungeachtet ihrer Höhe- und Tiefpunkte mitgeteilt wird. Manchmal sind Zusammenhänge durch die zeitliche Anordnung der Argumente schwerer darstellbar. Außerdem verleitet die chronologische Darstellungsform gelegentlich dazu, sich auf bloße Beschreibung zu konzentrieren und zu zurückhaltend bei der Analyse und Interpretation zu sein.

42 Die schriftliche Mitteilung von Ergebnissen in „Fallstudien“ ist eine Konsequenz der gesamten methodologischen Orientierung von Lehrerforschung. Terhart (1985, 285f) kennzeichnet Fallstudien-Forschung im Gegensatz zu traditionellen empirischen Forschungsstrategien durch folgende Merkmale: Fallstudien richten sich auf *einen* Fall (traditionelle empirische Studien untersuchen viele Fälle). Diesen analysieren sie *intensiv* mit möglichst *vielen unterschiedlichen Fragestellungen* (vgl. auch Yin 2014; Flick 2004a, 253f; Horstkemper/Tillmann 2004, 300ff), während traditionelle empirische Forschung die vielen Fälle selektiv entsprechend einer vorab definierten Fragestellung untersucht (vgl. dazu auch Petermann/Hehl 1985).

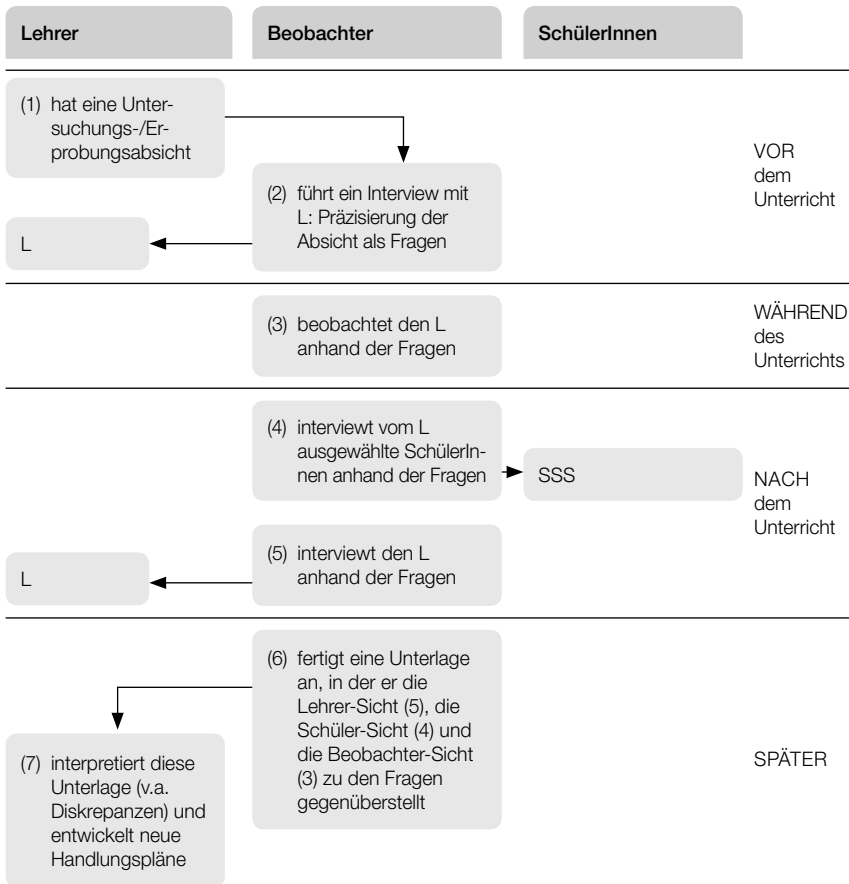


Abb. 28: Ablaufschema eines Forschungsprozesses

- (2) *Eine Studie von einer These her aufbauen:* Manche forschende LehrerInnen stellen nicht den gesamten Forschungsprozess dar, sondern greifen aus ihm eine oder mehrere Thesen heraus, die sie für besonders mitteilenswert halten, und diskutieren diese ausführlicher. Das Schreiben einer Studie ist dann die Fortsetzung des Analyseprozesses, durch den die zentralen Thesen und die sie stützenden und illustrierenden Daten herauspräpariert wurden.



Beispielsweise haben wir eine neu eingeführte universitäre Lehrveranstaltung über Aktionsforschung ausgewertet. Im Bericht darüber haben wir nur einige, für die Weiterentwicklung dieses Lehrveranstaltungstyps besonders interessante Themen herausgegriffen, dazu Thesen formuliert und diese anhand der Daten ausführlicher erörtert. Ein Beispiel *für* eine These dieser Studie ist:

- Ungleichzeitigkeit der Forschungsprozesse: Die Tatsache, dass sich einerseits die Forschungsprozesse der LehrveranstaltungsteilnehmerInnen verschieden rasch und methodisch unterschiedlich entwickeln (und es auch sollen), dass aber andererseits für eine sinnvolle Gruppenberatung eine gewisse Gleichzeitigkeit der Forschungsprozesse wünschenswert wäre, führt zu Abstimmungsproblemen in der Lehrveranstaltung. ◀

Derartige thesenorientierte Darstellungen sind besonders für umfangreiche und komplexe Forschungsvorhaben geeignet. Sie entsprechen auch gut der Entwicklungsentention von forschenden LehrerInnen, die sich ja immer auf bestimmte Schwerpunkte richtet und meist nicht alles auf einmal verändern will. Allerdings wird für LeserInnen oft der „Lernweg“ nicht mehr so gut sichtbar. Auch sollte erklärt werden, warum bestimmte Themen für eine intensivere Analyse ausgewählt wurden und andere nicht.

- (3) *Ein Phänomen von verschiedenen Seiten beleuchten:* Bei dieser Darstellungsweise wird eine Szene, ein Phänomen oder ein kurzer Ausschnitt aus den Daten herausgegriffen – in der Erwartung, dass dieser „Erfahrungssplitter“ LeserInnen zu weiterführenden Gedanken anregen wird. In der anglo-amerikanischen qualitativen Evaluationsforschung sind sogenannte Porträts oder Vignetten beliebt. In ihnen wird ein Phänomen (z.B. wie eine bestimmte Lehrstrategie den SchülerInnen nahe gebracht wird) möglichst detailliert und mit möglichst wenig Analyse und Interpretation beschrieben. Die Idee dabei ist, dass sich LeserInnen anhand dieser Darstellung selbst ein Urteil über den beschriebenen Sachverhalt bilden können und nicht von den Einschätzungen der AutorInnen abhängig sind (vgl. Walker 1985, 164). Solche Texte können anregende Gesprächsanlässe abgeben. Sie sind aber immer auch analytisch, ohne dass dies in der Textgestaltung deutlich zum Ausdruck kommt (die AutorInnen versuchen ja ihre Darstellungsperspektive möglichst wenig wirken zu lassen). Dadurch wird es für LeserInnen schwerer, die Aussagen kritisch nachzuvollziehen.

Wir haben mit einer Darstellungsform experimentiert, die von einer Szene aus dem Datenmaterial ausgeht und diese möglichst anschaulich beschreibt. Es wird jedoch nicht auf ihre Analyse verzichtet; sie wird vielmehr von verschiedenen analytischen Perspektiven her beleuchtet. Die Szenen bilden dabei einen Kristallisationspunkt, um den herum ein „Hof von Bedeutungen“ angelegt wird, der LeserInnen anregen soll, das besprochene Phänomen für ihre eigene Praxis durchzudenken.



Beispielsweise haben wir in dem Aufsatz „Pausen – eine hochschuldidaktische Entdeckung“ nur zwei kurze Szenen einer Unterrichtsbeobachtung aus der Fülle des Materials einer längeren Untersuchung herausgegriffen und sie mit unterschiedlichem Material konfrontiert: Mit Definitionen aus pädagogischen Lexika, mit lerntheoretischen Erwägungen, mit eigenen Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung und mit einer Geschichte aus Brechts „Me-ti“ (Altrichter 1984). ◀

Ein potentieller Nachteil dieser Darstellungsform ist, dass die Anregungsfunktion gegenüber der Absicht der exakten Mitteilung übergewichtig wird. Erfolgreich sind solche Phänomendarstellungen, wenn sie so anschaulich und anregend sind, dass LeserInnen sich tatsächlich für eine Zeitlang auf das Überdenken *einer* Sache einlassen.

- (4) *Die Forschungserfahrungen auf die Hauptaussagen kondensieren:* Eine Alternative zu umfänglicheren Berichten stellt der Versuch dar, die Erfahrungen des Forschungsprozesses auf einige wenige Hauptaussagen zu „kondensieren“. Beispielsweise können LehrerInnen die Ergebnisse ihrer Forschungsbemühungen in einer gut gegliederten *schriftlichen Kurzdarstellung* zusammenfassen, die mit ein bis zwei Seiten knapp genug ist, um am Schwarzen Brett des Konferenzzimmers angeschlagen und von KollegInnen gelesen zu werden (vgl. Platten 1986, 12).

Eine extreme Form der Reduzierung stellen *Hypothesenlisten* dar. Elliott (1976, 35ff) versuchte die wichtigsten Ergebnisse eines Aktionsforschungsprojektes auf ihren begrifflichen Kern zu reduzieren und als Hypothesen zu formulieren.

Die „Kürze“ dieser Darstellungsformen bringt Vor- und Nachteile: Einerseits ist es gar nicht so einfach, längere Forschungsprozesse kurz und doch nicht undifferenziert darzustellen. Gelingt die „Anstrengung des Begriffes“, und kann man seine Hauptergebnisse in verständlicher Sprache und klar strukturiert wiedergeben, so ist allerdings eine wichtige Leistung vollbracht. Kondensierte Formen sind zwar kurz genug, um gelesen zu werden, aber oft zu „abgemagert“, um noch für die LeserInnen anschaulich zu sein. Außerdem werden beim Reduktionsprozess meist belegende Daten und weiterführende Vorschläge ausgeschieden, sodass die LeserInnen nicht mehr wissen, wie bestimmte Aussagen gestützt sind und was aus ihnen folgt. Im Endbericht eines Aktionsforschungsprojektes haben wir versucht, die Forschungserfahrungen auf die Hauptergebnisse zu „reduzieren“, jedoch die Nachteile des „Verzichts auf Belege“ und „mangelnder Anschaulichkeit“ zu vermeiden. Methode 38 in Kap. 6 hat diese Vorgangsweise vorgestellt.

b) *Übersichtsberichte*

Weitergehende Überlegungen sind nötig, wenn nicht bloß eine Einzelperson „ihren“ Fall darstellt, sondern ein Lehrerteam oder die Mitglieder eines Projekts einen *Übersichtsbericht* anfertigen wollen, der die übereinstimmenden und widersprechenden Ergebnisse aus verschiedenen Forschungsprozessen und verschiedenen Fällen zum Ausdruck bringen soll. Elliott (1984a) hat für diesen Zweck die folgende Vorgehensweise erprobt.

M44 Cross Case Analysis: Ein Lehrerteam erstellt einen Übersichtsbericht

Kontext: Nach achtzehn Monaten Projektarbeit hatten die beteiligten forschenden LehrerInnen etwa dreißig Fallstudien im Rahmen des Projektthemas „LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion, Qualität des Lernens und Leistungsbeurteilung“ fertig gestellt. Nun sollte ein Übersichtsbericht über übereinstimmende und widersprechende Ergebnisse in den verschiedenen Fallstudien (cross case analysis) angefertigt werden.

Vorgehensweise:

1. Der Projektkoordinator las alle Fallstudien und erstellte eine *Liste von „Themen“*, die darin auftauchten. Ein solches Thema war z.B.
 „Wirkungen und Implikationen von Schülerangst, Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Interesse und Motivation auf die Qualität des Lernens“ (Ebbutt o.J., 17).
2. Sodann wurde eine *dreitägige Tagung* veranstaltet, bei der alle ProjektteilnehmerInnen mitwirkten.
3. Nach einer Diskussion der „Themenliste“, bei der einige Themen zusammengefasst und andere ausgeschieden wurden, bildeten sich *arbeitsteilige Gruppen* zu einzelnen dieser „Themen“.
4. Diese Gruppen *lasen jeweils die für ihr Thema wichtigen Fallstudien*.
5. Aufgrund der Leseerfahrungen und der dabei gemachten Notizen sollte jede Gruppe schließlich ein „*kurzes analytisches Papier*“ mit folgenden Inhalten erstellen:
 - *Hypothesen*, die übereinstimmende und widersprechende Resultate aus den Fallstudien in jeweils einem Satz formulierten;
 - *Kommentare*, die jede Hypothese erläuterten und *Verweise* auf belegende und illustrierende Stellen in den Fallstudien enthielten (vgl. die ähnliche Vorgangsweise in M38).
6. Nach Ende der Tagung wurden diese „kurzen analytischen Papiere“ von einzelnen ProjektlehrerInnen zum Ausgangspunkt genommen, um *Übersichtsberichte* zum jeweiligen „Thema“ zu schreiben, die das von den ProjektteilnehmerInnen erarbeitete Wissen darstellen sollten. Diese Übersichtsberichte wurden in einem Buch gesammelt veröffentlicht (Ebbutt/Elliott 1985).

„Das Buch und die darauf bezogenen Hypothesen repräsentieren den Beitrag der ProjektlehrerInnen zum Aufbau eines professionellen Wissensschatzes über die Praxis des Lehrens. Es wird, so hoffen wir, als Quelle von Einsichten und Strategien fungieren, die andere LehrerInnen untersuchen werden, wenn sie über ihre Lehrpraxis nachdenken“ (Elliott 1984a, 77).

8.3.2 Gesichtspunkte für die Gestaltung schriftlicher Berichte

Nehmen wir einmal an, Sie haben sich nach Überlegung des Inhalts und der potentiellen AdressatInnen für das Abfassen eines schriftlichen Berichtes entschieden. Sie stehen nun vor der Wie-Frage (vgl. Abb. 27): Wie die Sache angehen, welche Gesichtspunkte bei der Abfassung einer solchen Studie beachten?

Nun ist es erfahrungsgemäß leider so, dass man dazu fast so viele unterschiedliche Auskünfte erhält, wie viele Leute man zu Rate zieht. Natürlich gibt es immer wieder Überschneidungen, die aber in vielen Fällen geringer sind, als man sich rationellerweise wünschen würde. Besonders misslich ist das für StudentInnen, deren Arbeiten ja von den jeweiligen AuftraggeberInnen beurteilt werden und die sich oft für jede neue Arbeit einem anderen Geschmack anpassen müssen.

Was wir Ihnen im Folgenden mitteilen, sind unsere geschmacklichen Präferenzen. Gewiss werden wir sie begründen, doch glauben wir nicht, dass unsere Begründungen viel stichhaltiger sind als jene, die andere für ihre Präferenzen abgegeben. Wenn Sie in Hinblick auf die Beurteilung Ihrer schriftlichen Berichte nicht von externen Instanzen abhängig sind, so raten wir Ihnen, einen eigenen Gestaltungsstil, der Ihnen entspricht und für LeserInnen durchschaubar ist, zu entwickeln. Vielleicht ist es hilfreich für die Formulierung von eigenen Gesichtspunkten für das Verfassen von schriftlichen Berichten, wenn Sie die *Kriterien, die Sie selbst an Texte stellen*, formulieren, indem sie überlegen: Wie muss ein Text ausschauen, den ich gerne lese? Was hat mich bei den letzten beiden Texten, die ich gelesen habe, angesprochen und was nicht? Vielleicht ist aber auch für Sie die Auseinandersetzung mit fremden Geschmäckern, z.B. unserem, anregend.

a) Ist die Darstellung durch Daten gestützt und nachvollziehbar?

Ist die Argumentation sprachlich klar genug, dass sie von LeserInnen, die den spezifischen Fall nicht aus eigener Anschauung kennen, leicht verstanden werden kann? Werden Behauptungen argumentiert und glaubwürdige Belege aus den Daten angeboten? (In Kap. 8.4.3 werden einige konkrete Hinweise für das Schreiben gegeben. Für die hier gestellten Fragen könnten beispielsweise die Hinweise (6) Der „rote Faden“ – Hauptteil, (7) Einleitung, (8) Schluss, (10) Belegen, (11) Zitieren, (14) Gliedern von Bedeutung sein).

b) Werden widersprechende Daten und alternative Interpretationen mitgeteilt?

Werden nur Argumente und Belege für die eigene Meinung angeboten? Oder werden auch Widersprüche im Datenmaterial und andere mögliche Interpretationen klar gemacht? Werden mögliche Fehlerquellen diskutiert? Werden Vergleiche zu Erfahrungen anderer KollegInnen oder zu Ergebnissen aus der Literatur gezogen? Ist die Studie eher „anregend“ (Werden LeserInnen zum Nachdenken über ihre eigene Praxis angeregt?) oder „abschließend“ (Werden Ergebnisse bestimmt und nicht mehr bezweifelbar formuliert?)

Wenn man eine Studie schreibt, dann wünscht man sich, klare Ergebnisse vorweisen zu können. Wenn man Handlungsstrategien erprobt, dann hofft man einen Erfolg berichten zu können. Forschenden LehrerInnen geht es da im Allgemeinen nicht anders als akademischen ForscherInnen. Vielleicht wirkt sich der Handlungs- und Erfolgsdruck, unter dem LehrerInnen besonders dann stehen, wenn sie Pioniere auf ihrem Gebiet im Kollegium sind, gelegentlich als eine starke Tendenz in Richtung „Eindeutigkeit und Erfolg“ aus.

In solchen Situationen sollte man sich die Gefahr, sich selbst und andere durch „Eindeutigkeits- und Erfolgsmeldungen“ zu täuschen, vor Augen halten. Wenn die Kommunikation von Lehrerwissen *auch* der Selbstdarstellung der Person und der Profession dient, so sollte sie dieser Funktion nicht primär und ausschließlich gewidmet sein. Auch beim Berichten bleibt als vorherrschendes Ziel von Aktionsforschung bestehen, dass sie der Verbesserung der Praxis und der Reflexion über diese dienen soll. Für die Erreichung dieses Zielbereiches aber haben Diskrepanzen, Widersprüche und ungeglättete Stellen in den Berichten ihre Funktion. Sie stellen viel besser als glatte Erfolgsmeldungen Ausgangspunkte für das eigene Weiterlernen und jenes der LeserInnen dar (vgl. Kap. 3.1).

c) *Wird der Kontext, in dem die Forschung und ihre Ergebnisse stehen, klar gemacht?*

Werden die speziellen Merkmale der untersuchten Situation sowie die Rahmenbedingungen der Forschung dargestellt? Werden die eigenen Einschätzungen über die spezifischen Bedingungen und die Reichweite der erarbeiteten Einsichten mitgeteilt? Werden die eigenen Voreinstellungen transparent gemacht?

Ergebnisse von Aktionsforschung können nicht auf neue Situationen 1:1 übertragen werden, sondern nur als mehr oder weniger begründete Hypothesen das Denken in neuen Situationen anregen (vgl. den schönen Satz von Stenhouse (1985, 42) „Forschung gebrauchen heißt selbst forschen“). Damit LeserInnen aber sinnvoll fremde Erfahrungen für ihren Kontext weiterdenken und zur Formulierung neuer Hypothesen verwenden können, müssen sie ein gewisses Bewusstsein der allgemeinen und spezifischen Merkmale des ursprünglichen Falles haben.

d) *Ist die sprachliche Gestaltung verständlich, anschaulich und ansprechend?*

Trägt die sprachliche und formale Gestaltung dazu bei, dass LeserInnen den Text gerne lesen oder müssen sie sich durchkämpfen? Ist er durchschaubar strukturiert? Ist die sprachliche Gestaltung anschaulich (vgl. Kap. 8.4.3)? Gibt es spannende und ansprechende Passagen? Werden Beispiele und sprachliche Bilder (vgl. M37) verwendet? Werden anregende Ideen mitgeteilt?

Leider sind Forschungstexte von ihren AutorInnen oft so verfasst, als geschähe Lesen als eine Art Buße für im Alltag zweifellos begangene Untaten. Vielfach sind eine Reihe überraschender Hürden und Torturen verborgen. LehrerInnen haben in der Regel nicht so viel Masochismus, um der Autorin oder dem Autor

auf allen verschlungenen Pfaden zu folgen. Daher ist es für Berichte über Aktionsforschung, die sich an KollegInnen wenden, ausgesprochen wichtig, einige Mühe auf eine verständliche und ansprechende sprachliche und formale Gestaltung zu verwenden.

e) *Ist die Darstellung ethisch vertretbar?*

Wurden die Tatsache der Veröffentlichung und ihre spezifischen Aussagen mit den Betroffenen ausgehandelt? Wurde die Rückmeldung der Betroffenen als Informationsquelle genutzt? Werden Mitteilungen, die auf der Basis der Vertraulichkeit gegeben wurden, der Öffentlichkeit zugänglich gemacht? Ethische Überlegungen haben wir bereits in Kap. 5.2.3 angesprochen. Sie stellen sich am Endpunkt eines Aktionsforschungsprozesses, bei der Darstellung und Kommunikation des dabei erarbeiteten Wissens, noch einmal in aller Schärfe.

f) *Enthält die Darstellung auch Analysen oder ist sie weitgehend beschreibend?*

Werden Interpretationen und Erklärungen für die dargestellten Phänomene formuliert? Werden beobachtete Merkmale in einen Zusammenhang gebracht? Werden Schlüsse für das Handeln gezogen? Werden weitere Forschungsfragen aufgezeigt?

Gerade beim Schreiben seiner ersten schriftlichen Berichte ist man oft zu zurückhaltend bei der Formulierung von Analyseergebnissen und Interpretationen, weil man das Risiko des Irrtums möglichst gering halten will. Dagegen ist aber zu sagen, dass es der Aktionsforschung ja darum geht, das Schul- und Unterrichtsgeschehen besser zu verstehen, um das Handeln in der Praxis weiterzuentwickeln. Dies ist nun einmal nicht ohne spezifische Erklärungen, ohne „praktische Theorien“ möglich. Insofern sollten durchaus auch gewagte Interpretationen und Schlussfolgerungen vorgetragen werden, wenn sie plausibel und für das eigene Handeln relevant erscheinen. Das Risiko des Irrtums ist glücklicherweise meistens von der Chance des Weiterlernens begleitet.

8.4 Das Schreiben

8.4.1 Warum ist Schreiben so schwer?

„Hindernisse für forschende LehrerInnen waren erstens die Schwierigkeit des Schreibens über die eigene Praxis und zweitens die Vorbehalte der LehrerInnen, ob sie irgendetwas Lohnendes zu sagen hätten. Viele LehrerInnen haben seit ihrer Ausbildungszeit keine längeren Texte mehr geschrieben, sodass das Bewusstsein ihrer Schreibfähigkeit wieder aufgebaut werden muss. LehrerInnen scheinen auch sehr skeptisch hinsichtlich der Fähigkeit ihrer KollegInnen zu sein, wichtige Aussagen über ihre Profession zu machen“ (Wakeman 1986b, 90).

Auch wir machen immer wieder die Erfahrung, dass LehrerInnen, die den Forschungsprozess selbst durchaus als lohnend erlebt haben, vor dem Aufschreiben ihrer Erfahrungen zurückscheuen und seinen Sinn nicht einzusehen vermögen. Einige Gründe für dieses oft gebrochene Verhältnis von LehrerInnen zum Schreiben sollen im Folgenden angeführt und gleichzeitig zu einem Plädoyer für das Schreiben genutzt werden.

- a) Schreiben ist *schwer*. Oft merkt man beim Verfassen eines schriftlichen Berichtes, dass man Gedanken, die beim Nachdenken oder in einem Gespräch schon klar und begründbar erschienen, nicht zu Papier bringen kann, weil man Lücken in der Argumentation entdeckt, weil manche Begriffe doch zu unscharf sind, weil neue Zusammenhänge auffallen usw. *Schreiben* bedeutet eben *nicht bloß das Mitteilen von schon fertigen Analyseergebnissen, sondern ist selbst Analyse*. Es ist Weitertreiben alltäglicher Analyse unter verschärften Bedingungen, weil man den Gedanken, die in uns arbeiten, eine Gestalt geben muss. Diese liegen dann bei aller Beteuerung der Vorläufigkeit als „unser Produkt“ materiell vor und können von anderen geprüft werden. Gerade diese Schwierigkeiten sind jedoch das Symptom dafür, dass wir unseren Forschungserfahrungen durch schriftliche Formulierung eine neue Qualität der reflexiven Durchdringung verleihen.
- b) Wie auch im obigen Zitat ausgedrückt, ist die Distanz vieler forschender LehrerInnen zum Schreiben ein *Ausdruck ihrer geringen Wertschätzung eigenen Erfahrungswissens* und damit *Ausdruck mangelnden individuellen und kollektiven professionellen Selbstbewusstseins*. Viele LehrerInnen glauben, dass ihre täglichen Erfahrungen und das Wissen, das sie sich bei ihrer Berufstätigkeit erarbeiten, für niemand anderen als für sie selbst wichtig sein könnten. Sie sind dann regelmäßig überrascht, wenn sie bei Praktikerforschungsprojekten und -tagungen auf großes Interesse bei KollegInnen stoßen. In der Aktionsforschung wird viel Mühe auf die Förderung der auch schriftlichen Verbreitung von Lehrerwissen gelegt, weil ein wichtiges Ziel gerade darin besteht, das professionelle Selbstbewusstsein der Lehrerschaft zu stärken sowie Lehrerfortbildung und praxisbezogene Forschung und Entwicklung nicht vollständig einer professionsexternen Expertenschicht zu überlassen.
- c) Ein Teil der Distanz zum Schreiben rührt daher, dass Lehrpersonen die Fähigkeit zum Verfassen längerer Texte sicher zum Erstaunen für manchen Außenstehenden im Berufsalltag nicht brauchen und daher nicht üben. Dies hängt wohl damit zusammen, dass es für die Karriere im Lehrberuf im Allgemeinen völlig unerheblich ist, ob man seine Berufstätigkeit untersucht und schriftliche Studien darüber veröffentlicht oder nicht. Auch sind die räumlichen und zeitlichen Arbeitsbedingungen in der Regel einer tiefer gehenden Reflexion der eigenen Tätigkeit und ihrer schriftlichen Formulierung nicht förderlich. Lehrerzimmer sind oft eher ablenkungsreiche Wartesäle als Orte, wo längerfristiges konzentriertes Arbeiten möglich ist. Wenn die Analysen von Stenhouse (1975)

und Schön (1983) stimmen und der professionelle Status von Berufstätigen mit ihrer Fähigkeit, ihre Praxis zu reflektieren, weiterzuentwickeln und dies in der Öffentlichkeit auch sichtbar zu machen, zusammenhängt, dann wäre es Aufgabe der Berufsorganisationen, auf eine *Berücksichtigung derartiger professioneller Qualifikationen bei Ausbildung und Aufstieg sowie auf die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen in der Arbeitsgestaltung* (z.B. Zeit für Reflexion in der Wochenarbeitszeit, Gelegenheit zum Austausch von Erfahrungen) hinzuwirken. Im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten wird schon jetzt versucht, LehrerInnen günstigere Rahmenbedingungen für die Reflexion ihrer Berufstätigkeit (z.B. Organisation von Aussprachegruppen, Beratung und Hilfestellung durch „kritische FreundInnen“, Bereitstellung praktikabler Forschungsinstrumente) zur Verfügung zu stellen.

- d) Ein Teil der Distanz zum Schreiben ergibt sich wohl auch daraus, dass es fraglich ist, ob diese traditionelle Form wissenschaftlicher Mitteilung auch in jedem Fall die sinnvollste Art der Verbreitung von Lehrerwissen innerhalb der Profession ist. Wir teilen diese Skepsis, meinen aber, dass forschende LehrerInnen, solange nicht überzeugende Alternativen gefunden sind, auch diese Form der Mitteilung üben sollten.

Alles läuft darauf hinaus, nach Wegen zu suchen, uns das schwierige Geschäft des Schreibens leichter zu machen und unsere Schreibfertigkeiten weiterzuentwickeln. Dazu wollen die folgenden Anregungen beitragen.

8.4.2 Vorschule des Schreibens

Wenn in Projekten, Fortbildungskursen und Lehrveranstaltungen Zeit dafür vorgesehen ist, die Problematik des Schreibens anzusprechen, so könnten folgende Fragen und Übungen zu einem positiven Einstieg beitragen:

M 45 Was heißt Schreiben für Sie?

1. In dieser Übung soll in *Einzelarbeit* (ca. 15 Min.) ein kurzer Text verfasst werden, der folgende Fragen behandelt:
 - Wenn Sie zurückdenken, auf welches der von Ihnen jemals verfassten Schriftstücke sind Sie besonders stolz? Warum?
 - Was war das letzte Schriftstück, das Sie geschrieben haben? Welche Art von Schriftstücken haben Sie im letzten Jahr am häufigsten verfasst?
 - Was macht Ihnen beim Schreiben Schwierigkeiten, was macht Ihnen Spaß dabei?
 - Beantworten Sie auf der Grundlage dieser Antworten die folgende Frage möglichst in einem Satz: Was heißt Schreiben für Sie?

2. *Partnerarbeit (20 Min.):* Die PartnerInnen tauschen ihre Texte aus, lesen sie und besprechen Überraschungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten.
3. *Plenum (20-30 Min.):* Interessante oder kontroverse Punkte der Partnerarbeit werden mitgeteilt. Üblicherweise wird in dieser Phase klar, dass auf die eine oder andere Weise jeder mit Schreibschwierigkeiten kämpft (oder gekämpft hat). Förderlich kann es sein, wenn der oder die VeranstaltungsleiterIn ebenfalls ihre Position zum und Schwierigkeiten mit dem Schreiben in anschaulicher Form darstellt.

M 46 Flexibilität beim Schreiben

Ein Hindernis für viele Schreibende ist es, dass sie nicht in der Lage sind, „Sackgassen“ aufzugeben. Mit der folgenden Übung (nach Gibbs o.J., 54f) soll die Erfahrung vermittelt werden, dass es immer mehr als einen Weg gibt, eine Sache zu beschreiben, und damit eine subjektive Grundlage für Flexibilität geschaffen wird.

1. *Einzelarbeit:* Die TeilnehmerInnen sollen ein Ereignis schriftlich darstellen, von dem alle persönliche Erfahrung haben (Gibt es ein solches nicht, kann ein Text gelesen und danach in Einzelarbeit beschrieben werden).
2. Nach etwa zehn Minuten unterbricht der oder die KursleiterIn die Arbeit und bittet die TeilnehmerInnen, *das gleiche Ereignis* noch einmal, aber *in vollkommen anderer Form* darzustellen.
3. *Partnerarbeit:* Die PartnerInnen tauschen ihre Texte aus, lesen sie und besprechen die unterschiedlichen Herangehensweisen.
4. *Plenum:* Wichtige Erfahrungen der Partnerarbeit werden mitgeteilt. Lassen sich typische Strategien identifizieren?

M 47 Schriftliches Erklären

Üblicherweise ist es recht schwer, Ereignisse, Prozesse und Handlungsstrategien Personen zu erklären, die keine direkte Erfahrung mit der zu erklärenden Sache haben. Die folgende Übung bietet Gelegenheit, die dazu nötigen Fähigkeiten in einer einfachen Situation zu üben (nach Gibbs o.J., 44f).

1. *Einzelarbeit (10 Min.):* Schreiben Sie möglichst genaue schriftliche Instruktionen für den Weg von ... bis ... (z.B. vom Seminarraum bis zur Bahnstation am Kursort) auf.
2. *Partnerarbeit (10 Min.):* Die PartnerInnen vergleichen ihre Texte und kennzeichnen die besten Elemente.
3. *Gruppenarbeit von 4 Personen (ca. 20 Min.):* Die Texte werden verglichen. Eine Gruppenlösung, die die besten Elemente vereint, wird erstellt.

4. *Plenum*: Zunächst werden die Gruppentexte verlesen. Dann wird jede Gruppe gebeten, die stärksten und schwächsten Aspekte ihrer Instruktion zu benennen.
- Hilfreiche Aspekte solcher Erklärungen sind üblicherweise: Bietet die Instruktion eine *allgemeine Übersichtsorientierung*, sodass NutzerInnen die Richtung, in die sie gehen müssen, im Groben identifizieren können, sowie die Teile der Instruktion, die sie nicht benötigen, überspringen können?
 - Ist die Instruktion *klar gegliedert*?
 - Sind in der Instruktion „*Prüfpunkte*“ eingebaut, an denen NutzerInnen erkennen können, ob sie sich noch auf dem richtigen Weg befinden (z.B. „Hier sollten Sie bei einem Brunnen vorbeigehen“)?
 - Das Schreiben von Instruktionen ist ein Balanceakt. Wenn die (logischen) Schritte zu groß sind, verlieren sich die NutzerInnen, wenn sie zu klein sind, langweilen sie sich und werden unaufmerksam. Ob Schritte zu groß oder zu klein sind, hängt vom jeweiligen Vorwissen der NutzerInnen ab.

Auch M3 kann eine sinnvolle Übung im Rahmen einer „Vorschule des Schreibens“ sein (vgl. Rico 2004; Werder 1986).

8.4.3 Eine Kiste voll Tipps für das Verfassen schriftlicher Berichte

Vielleicht können die folgenden Überlegungen für Sie von Hilfe sein, wenn Sie vor dem Verfassen eines schriftlichen Berichtes über Ihre Forschungserfahrungen und -ergebnisse stehen.

(1) *Den großen Weg in kleinen Schritten gehen*

Betrachten Sie das Schreiben nicht als gewaltiges Unternehmen, das noch vor Ihnen liegt, sondern als kontinuierlichen Prozess, der in Schritten erfolgt. Die ersten Schritte haben Sie zudem schon hinter sich: die Aufzeichnungen im Forschungstagebuch, die Datenresümeees, Ihre Analyseergebnisse, Ihre Kommentare usw.

(2) *Nicht gleich perfekt*

Erwarten Sie nicht, sofort ein druckreifes Manuskript zu schreiben. Gestehen Sie sich zu, dass es sich bei dem, worüber Sie brüten, um einen *Entwurf* handelt, der noch überarbeitet wird. Diese Einstellung verringert ein wenig den Druck beim Schreiben.

(3) *Rückmeldungen suchen*

Wenn immer möglich, sollten Sie den ersten Entwurf jemand anderem, z.B. einem Kollegen oder einer Kollegin, zum Lesen geben und *Rückmeldung* erbitten. Je genauer Sie diesen KollegInnen die Fragen nennen, zu denen Sie einen Kommentar wünschen, desto konkreter wird das Feedback sein. Beim Anhören von derartigen Rückmeldungen ist es in der Regel nicht empfehlenswert, sich zu rechtfertigen und

eventuelle „Fehleinschätzungen“ ins rechte Licht zu rücken. Versuchen Sie eher so viele Informationen wie möglich von Ihrem Gegenüber zu bekommen, die Sie dann in einer ruhigen Stunde überlegen und für die Weiterentwicklung Ihres Textes wie Ihrer Schreibfähigkeit verwenden können.

(4) Äußere Bedingungen

Um Gedankengänge zu entwickeln und zu Papier zu bringen, sind eine *entspannte Atmosphäre und ein Arbeitsort*, an dem man relativ ungestört ist, sehr förderlich. Manche Aktionsforschungsprojekte setzen z.B. am Ende der Forschungsphase ein „Schreibwochenende“ an, das LehrerInnen in der Atmosphäre eines Kursortes Zeit und Ruhe zum Schreiben sichert, jedoch es auch erlaubt, bei Bedarf Gespräche mit KollegInnen und externen BeraterInnen zu führen (vgl. Pickover 1986, 32).

(5) Unterlagen und Arbeitsmittel

Vor Beginn des Schreibens sollen am Arbeitsort alle benötigten Unterlagen und Arbeitsmittel vorbereitet werden, also insbesondere

- die verschiedenen Daten, Aufzeichnungen über Analyseideen und Handlungsstrategien, Skizzen und Zitate, die bereits gesammelt wurden usw.,
- wichtige Unterlagen und Bücher, die Sie voraussichtlich benötigen werden (z.B. Wörterbuch, pädagogisches Lexikon, Fallstudien von KollegInnen zum gleichen Thema, ein Buch, das Sie bei der Arbeit angeregt hat),
- die scheinbar selbstverständlichen Dinge, wie Computer, Schreibgeräte und alle ‚Werkzeuge‘, die Sie zur Erstellung des Manuskripts benötigen.

(6) Der „rote Faden“ Hauptteil

Bevor man das erste Wort aufs Papier setzt, ist es wichtig, sich den *Gang der Argumentation, und wie sich diese in der Struktur des schriftlichen Berichtes niederschlagen soll*, zu überlegen. Dazu wird man sich in der Regel die *Fragestellung* der eigenen Untersuchung vergegenwärtigen und die *Analyseergebnisse* noch einmal durchlesen. Meist ist es hilfreich, eine schriftliche oder graphische Skizze der Argumentation anzufertigen: Was sind meine Hauptthesen und wie folgen sie aufeinander? „Cluster“, wie sie in M3 vorgestellt wurden, können dabei den Start erleichtern.

Letztlich geht es bei dieser vorbereitenden Arbeit darum, sich selbst eine *Vorstellung des „roten Fadens“* der Arbeit zu erarbeiten, entlang dessen LeserInnen bei der Lektüre (hoffentlich mit Gewinn) voranschreiten werden. Woraus dieser „rote Faden“ letztlich besteht, wird sehr von Thema, Darstellungsform und Ergebnissen der Studie abhängen: die Chronologie der Ereignisse, die schrittweise Aufklärung einer provozierenden These, die Übertragung einer Metapher auf verschiedene Bereiche usw.

Ganz allgemein kann man zur Struktur einer wissenschaftlichen Arbeit nicht viel mehr als die lapidare Auskunft geben, dass sie aus einer Einleitung, einem Hauptteil und einem Schluss besteht. Im *Hauptteil* wird die zentrale Argumentation der Arbeit

entfaltet, es werden die Haupterfahrungen und -ergebnisse mitgeteilt, es wird gleichsam der „rote Faden“, den man sich bei der Vorbereitung gesponnen hat, abgewickelt.

(7) Einleitung

Die *Einleitung* eines schriftlichen Berichtes hat ganz allgemein die Funktion, LeserInnen auf den kommenden Text einzustimmen und ihnen die Orientierung zu erleichtern. Dazu können die folgenden Informationen hilfreich sein (vgl. Rückriem et al. 1995, 238).

- Welche *Fragestellung* wird in der Arbeit untersucht? (Eventuell ist es auch sinnvoll, das Thema einzugrenzen, indem formuliert wird, welche Aspekte der Fragestellung *nicht* erforscht werden).
- In welchem *Kontext* wurde die Untersuchung durchgeführt? Auf welche *Informationen und Methoden* stützt sie sich?
- Welche *Bedeutung* hat das Thema für den Autor oder die Autorin? Welche könnte es für LehrerkollegInnen und LeserInnen haben?
- Welchem *Aufbau* folgt die Arbeit?

Bei der Erstellung eines Konzeptes für eine zu schreibende Arbeit geben sich AutorInnen selbst vorläufige Antworten auf derartige Fragen. Andererseits werden sich im Prozess des Schreibens manche dieser Antworten verändern bzw. klarer formuliert werden können. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und eine Einleitung zustande zu bringen, die wirklich orientierende Funktion für LeserInnen hat, ist es wahrscheinlich am angemessensten,

1. vor Beginn des Schreibens bei der Konzepterstellung einige Stichworte für die Einleitung festzuhalten und im Verlaufe des Schreibens auftauchende weitere Ideen in dieses Stichwort-„Archiv“ zu notieren, und
2. die Einleitung selbst aber erst nach Fertigstellung der Arbeit auszuformulieren.

(8) Schluss

Der *Schluss*teil einer Arbeit ist, wenn auf ihn Mühe verwendet wird, eine sehr leserfreundliche Einrichtung, weil er die Hauptargumente der Studie noch einmal zusammenfasst. Insofern gibt der Schluss auch AutorInnen die Gelegenheit, noch einmal zu betonen, worauf es ihnen ankommt. Welche Aussagen könnte also der Schlussteil enthalten?

- Welche *Hauptergebnisse* hat die Untersuchung der eingangs aufgeworfenen Fragestellung erbracht?
- Welche *Schlussfolgerungen für das praktische Handeln* wurden gezogen und mit welchem Erfolg erprobt?
- Welche *Fragen* sind offen geblieben bzw. wurden neu entdeckt?
- In welchen *größeren Zusammenhang* lassen sich die untersuchte Fragestellung bzw. die erarbeiteten Ergebnisse einordnen?

(9) Wichtige Begriffe definieren

Die meisten schriftlichen Berichte arbeiten mit einer überschaubaren Zahl von „zentralen Begriffen“, die in Hypothesen, praktischen Theorien oder graphischen Rekonstruktionen an prominenter Stelle stehen und im Verlaufe der Arbeit immer wieder vorkommen. Wenn Sie sich in einem Aktionsforschungsprozess eine Zeit lang sehr intensiv mit einer Fragestellung beschäftigt haben, so sind Sie mit diesen Begriffen vertraut geworden. Deren oft vielleicht sehr spezifische und pointiert gedachte Bedeutung ist Ihnen klar, was für LeserInnen nicht unbedingt gelten muss. Es lohnt sich daher, zu überlegen, welche dieser „zentralen Begriffe“ explizit *definiert* werden müssen. Graphische Darstellungen (vgl. M9) sind geeignet, den Zusammenhang verschiedener Begriffe zu veranschaulichen.

(10) Argumente mit Daten belegen

Beim Abschluss eines Forschungsprozesses können forschende Lehrpersonen auf eine größere Zahl von Erfahrungen und Daten zurückblicken, an denen sie ihre Argumentation entwickelt haben. Beim Schreiben des Berichtes sollte auf diese Erfahrungen und Daten immer wieder zurückgegriffen werden, um die Hauptargumente durch (wörtliches) Zitieren, (sinngemäßes) Paraphrasieren oder Verweis auf die Daten zu *belegen* oder zu *illustrieren* (siehe dazu auch die folgende Anregung 11).

Wir erleben es immer wieder, dass forschende LehrerInnen in schriftlichen Berichten Zitate aus ihrem Datenmaterial einfügen, jedoch deren Quelle nicht angeben. Aus Gesprächen haben wir den Eindruck gewonnen, dass sich dieser Umstand weniger durch Nachlässigkeit erklärt, sondern vielmehr durch eine Geringschätzung des eigenen Datenmaterials, mit dem man nicht viel Aufhebens machen will. Dies ist jedoch eine falsche und irreführende Bescheidenheit. Eine ökonomische Möglichkeit eigenes Datenmaterial zu belegen, besteht z.B. darin, in einem Anhang, in einem methodischen Teil der Arbeit oder in einer Fußnote eine Liste der verwendeten Daten anzubieten, dort Kurzbezeichnungen für den jeweiligen Datentyp zu definieren und mit diesem Kürzel fortan zu zitieren, wie es im folgenden Beispiel geschehen ist.



Die Arbeit stützt sich auf folgende Quellen:

- eine Unterrichtsbeobachtung der Stunde vom 10.11. durch Kollegen X, der mir ein schriftliches Protokoll übergab (zitiert als „UB“)
- drei transkribierte Interviews nach eben dieser Stunde, und zwar eines mit einem sehr aktiven Schüler (=INT1), eines mit einer sehr passiven Schülerin (=INT2) sowie eines mit einer in Hinblick auf ihre Aktivität unauffälligen Schülerin (=INT3).

Aus diesen Daten wird durch Angabe der jeweiligen Kurzbezeichnung sowie der Seitennummer der Originaldaten zitiert. „INT1, 12“ bedeutet also: Die zitierte Stelle befindet sich im Transkript des Interviews mit dem sehr aktiven Schüler auf Seite 12. ◀

(11) Zitieren formal

Beim Verfassen einer Arbeit wird man sich auf eigene Daten sowie von Fall zu Fall auf fremde Argumente aus der Literatur stützen. Das Zitieren ist eine alte wissenschaftliche Tradition: Es erlaubt die Nachprüfbarkeit von Daten und von Verweisen auf fremdes, aus der Literatur übernommenes Gedankengut. Für AutorInnen selbst ist der Beleg hilfreich, wenn sie für eine Korrektur oder eine weiterführende Arbeit auf die Originalquellen zurückgreifen wollen.

Es gibt sehr unterschiedliche Traditionen der formalen Gestaltung von Zitaten, die z.B. in Franck/Stary (2011) minutiös dargestellt sind. Zentral beim Zitieren unabhängig von der letztlich gewählten Form ist jedoch in jedem Fall,

- dass die Form des Zitierens innerhalb einer Arbeit einheitlich ist und
- dass sie LeserInnen eine rasche Identifizierung der Quelle ohne detektivischen Aufwand erlaubt.

Wir gehen dabei so vor: Der Beginn und das Ende von *wörtlichen Zitaten* werden durch ein Anführungszeichen angezeigt. Sie können zusätzlich noch graphisch z.B. durch Einrücken oder eine andere Schrifttype hervorgehoben werden. Nach Ende des Zitats wird in runder Klammer die Quelle so zitiert, dass sie in einem Literaturverzeichnis oder im Falle von Daten in einem Datenverzeichnis (siehe dazu Anregung 10) eindeutig identifizierbar ist. Beispielsweise bedeutet

(Gudjons 2003, 12),

dass die zitierte Stelle dem im Literaturverzeichnis enthaltenen Buch:

Gudjons, H.: Frontalunterricht neu entdeckt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2003.

u. zw. von Seite 12 entnommen wurde.

Auslassungen in Zitaten sollen eigens gekennzeichnet werden (u. zw. durch drei Punkte ...). *Ergänzungen* in einem Zitat werden in Klammer gesetzt und mit dem Zusatz „der Verf.“ (oder mit den Initialen des Verfassers) versehen, z.B.:

„Diese Anschauung ... erscheint uns heute (2017, d. Verf.) nicht mehr aktuell“.

(12) Erfahrungen „zitieren“

Beim Niederschreiben kommen einem gelegentlich Erfahrungen in den Sinn, die eine wichtige bekräftigende, modifizierende oder entkräftende Funktion hätten, jedoch nicht als Daten objektiviert vorliegen. Wir halten es für sinnvoll, auch solche Erfahrungen zu „zitieren“, indem man z.B. ein nachträgliches Gedächtnisprotokoll anfertigt oder zumindest die Art der Erfahrung durch einen Hinweis kennzeichnet, z.B.:

„Diese Annahme wird durch die Erfahrungen bei einem Rollenspiel in der 1c relativiert, bei dem sich folgendes zutrug: ...“.

Dadurch, dass sie bewusst „zitiert“ werden, gehen Erfahrungen reflektierter in den Bericht ein, als über den „üblichen Umweg“ durch das Vorverständnis der ForscherInnen.

(13) Verständliche Textgestaltung

Wenn es um Texte geht, dann ist „wissenschaftlich“ beinahe ein Synonym für „schwer verständlich“. Gewiss rührt die Schwierigkeit mancher wissenschaftlicher Aufsätze daher, dass sie es mit komplizierten Inhalten zu tun haben. Öfter allerdings ergibt sie sich bloß aus unüberlegter oder gewollt extravaganter Sprachgestaltung. Langer et al. (2002) nennen vier Merkmale der *Verständlichkeit*, die helfen können, die formale Gestaltung von Texten zu verbessern (vgl. Abb. 29).

Optimal verständliche Texte haben folgende Merkmale:

- Sie sind sprachlich *einfach* formuliert (Wertung „++“ auf der Skala „Einfachheit vs. Kompliziertheit“).
- Sie sind gut *gegliedert* (Wertung „++“ auf der Skala „Gliederung-Ordnung vs. Ungliedertheit-Zusammenhanglosigkeit“).
- Sie haben ein *mittleres Maß an Kürze*: Eine zu kurze Mitteilung eines Sachverhaltes ist ebenso schwer verständlich wie eine zu weitschweifige (Wertung „+“ oder „0“ auf der Skala „Kürze-Prägnanz vs. Weitschweifigkeit“).
- Das Optimum an „*anregenden Zusätzen*“ hängt von der Ausprägung u.a. des Merkmals „Gliederung-Ordnung“ ab: Je besser ein Text gegliedert ist, desto eher erhöhen anregende Zusätze (wie Beispiele, rhetorische Fragen, wörtliche Zitate, direktes Ansprechen der LeserInnen, witzige Formulierungen) die Verständlichkeit.

Sicher wäre die Welt der Lesestoffe recht eintönig, würde jeder Text nach dem gleichen Muster gestrickt. Eine solche Anleitung können die von Langer et al. formulierten Merkmale aber gar nicht darstellen. Für forschende LehrerInnen können sie vielmehr einen Anlass zur Reflexion eigenen Schreibens bieten, bei der man vielleicht an der einen oder anderen Stelle Verbesserungsmöglichkeiten entdeckt.

Einfachheit	++	+	0	-	--	Kompliziertheit
einfache Darstellung						komplizierte Darstellung
kurze, einfache Sätze						lange, verschachtelte Sätze
geläufige Wörter						ungeläufige Wörter
Fachwörter erklärt						Fachwörter nicht erklärt
konkret						abstrakt
anschaulich						unanschaulich

Gliederung – Ordnung	++	+	0	-	--	Ungliedertheit - Zusammenhanglosigkeit
gegliedert						ungegliedert
folgerichtig						zusammenhanglos, wirr
übersichtlich						unübersichtlich
gute Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem						schlechte Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem
der rote Faden bleibt sichtbar						man verliert oft den roten Faden
alles kommt schön der Reihe nach						alles geht durcheinander

Kürze – Prägnanz	++	+	0	-	--	Weitschweifigkeit
zu kurz						zu lang
aufs Wesentliche beschränkt						viel Unwesentliches
gedrängt						breit
aufs Lehrziel konzentriert						abschweifend
knapp						ausführlich
jedes Wort ist notwendig						vieles hätte man weglassen können

Anregende Zusätze	++	+	0	-	--	Keine anregenden Zusätze
anregend						nüchtern
interessant						farblos
abwechslungsreich						gleichbleibend, neutral
persönlich						unpersönlich

Abb. 29: Vier Dimensionen der Verständlichkeit (Langer et al. 2002)

(14) Möglichkeiten der Gliederung von Texten

Lassen Sie uns noch einige Gedanken zum Merkmal „*Gliederung-Ordnung*“ äußern. In der sprachlichen Formulierung und in der äußeren Gestaltung der Texte soll sich ja die innere Ordnung unserer Gedanken, die Folgerichtigkeit unserer Argumentation, der „rote Faden“ ausdrücken. Einige Möglichkeiten, die Geordnetheit unserer Argumentation zu kommunizieren, werden im Folgenden angeführt (vgl. Rückriem et al. 1995, 77):

- *Bestimmte sprachliche Formulierungen*, wie
 - einerseits, andererseits
 - sowohl, als auch
 - zunächst, dann, schließlich
 - erstens, zweitens, drittens
- *Hervorhebungen im Text*, wie
 - Unterstreichung
 - Sperren
 - Großbuchstaben
 - Kursivdruck
 - Fettdruck
 - andere Schrifttype
- *Gliederung des Textes* durch
 - Absätze
 - eingerückte Textteile
 - unterschiedliche Zeilenabstände (z.B. alle Zitate aus Daten werden „einzeilig“ geschrieben)
 - Aufzählungspunkte, Spiegelstriche, Sternchen, 1., 2., 3.

- *Textteile, die LeserInnen die Ordnung der Argumentation kommunizieren, wie*
 - Einleitungen, die LeserInnen auf den Gang der Argumentation vorbereiten,
 - rekapitulierende Passagen oder Schlussteile, die die wesentlichen Argumente zusammenfassen,
 - sprachlich explizit ausgedrückte Übergänge von einem Argument zum nächsten (z.B. „Damit komme ich zu meiner dritten These“),
 - graphische Skizzen der Argumentationsstruktur.

(15) Beispiele erzählen

Eine spezifische Art von „anregenden Zusätzen“, die bei der Gestaltung von schriftlichen Texten für LehrerkollegInnen besonders wichtig ist, sind Beispiele aus der eigenen Erfahrung. Jürgen Henningsen (1982) hat anschaulich dargestellt, dass wir auch in alltäglichen Gesprächen, wenn wir uns auf einer abstrakteren Ebene nicht zu einigen vermögen, Beispiele zu erzählen beginnen. Damit gehen wir gleichsam einen Schritt zurück in der Hoffnung, dass sich durch Prüfung des Phänomens auf einer konkreteren Ebene ein gemeinsames Verständnis herstellen lässt (vgl. M 15). Elliott (1984b) hat LehrerInnen als „pragmatische SkeptikerInnen“ charakterisiert. Solche würden neue Ideen und Vorschläge für Veränderungen zunächst auf der Basis einer „Ethik der Praktikabilität“ einschätzen. Darauf müsste auch die Kommunikation von pädagogischen Ideen Rücksicht nehmen:

- „Wenn Veränderungsvorschläge eine Chance darauf haben sollen, unter den normalen Umständen der Entscheidungsfindung in Schulen umgesetzt zu werden, dann müssen sie
1. klar darstellen, auf welche Weise diese Veränderung erreicht werden soll,
 2. Beispiele anbieten, wie diese Vorgangsweisen in einem typischen Klassenzimmer umgesetzt werden könnten,
 3. die Art und Weise klar machen, wie diese Vorschläge von LehrerInnen auf der Basis ihrer eigenen Einschätzung der spezifischen Situation adaptiert und modifiziert werden können, und
 4. Beispiele für die Vorteile anbieten, die LehrerInnen als Nutzen ihrer Anstrengungen, die sie in den Umsetzungsprozess stecken, erwarten können“ (Elliott 1984b, 159f).

Damit wird nicht behauptet, dass LehrerInnen kein Interesse an der ethischen und theoretischen Legitimation pädagogischer Strategien hätten, sondern nur, dass Neuerungen zunächst einigermaßen praktikabel erscheinen müssen, bevor man sich weiter mit ihnen beschäftigt. Daher sollte auch in schriftlichen Berichten Mühe darauf verwendet werden, die praktische Umsetzung pädagogischer Ideen und deren Konsequenzen möglichst anschaulich mitzuteilen.

M 48 Vom Interview zur Textcollage

Fällt es schwer, mit der schriftlichen Formulierung einer Fallstudie zu beginnen, so könnte der folgende methodische Vorschlag hilfreich sein (modifiziert nach Prideaux/Bannister o.J.):

1. Bitten Sie eine Kollegin oder einen „kritischen Freund“, mit Ihnen ein *Interview über Ihren Forschungsprozess* zu führen. Üblicherweise fällt es leichter Sachverhalte, die noch nicht verschriftlicht werden können, mündlich auszu-drücken. Dies vor allem dann, wenn wir GesprächspartnerInnen haben, die uns durch ihr Interesse an der Sache genaue Erklärungen abnötigen.
2. *Transkribieren* Sie das Interview oder Teile davon (vgl. M 24).
3. *Markieren* Sie die Textteile, die wichtige Aussagen zu Fragestellung, For-schungsprozess und Kontext enthalten. *Schneiden* Sie diese Passagen aus und versuchen Sie sie in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen.
4. Stellen Sie Ihre *Fallstudie* nun aus diesen *ausgeschnittenen Textteilen* zusam-men. An manchen Stellen wird es notwendig sein, Zwischentexte zu schrei-ben, die die Zitate aus dem Interview erläuternd verbinden. Solche „Zwi-schentexte“ sind aber üblicherweise leichter schriftlich zu formulieren als der Haupttext.

Zum Abschluss dieser „Kiste mit Werkzeugen und Tipps zum Schreiben“ noch zwei Anregungen, die sich nicht auf den Prozess der Arbeit an einer Aktionsforschungs-studie beziehen, sondern auf das Produkt: auf den formalen Aufbau einer Studie und auf die Frage, welche Merkmale eine gute Studie auszeichnen. Sie fassen viele der oben angeführten Tipps zusammen, gehen aber in einigen Fällen auch über sie hinaus.

Abb. 30 bietet eine systematische Übersicht über einige Gesichtspunkte für den formalen Aufbau einer Fallstudie. Nicht alle der in Fragen gekleideten Gesichtspunkte sind für jede Fallstudie relevant. Es hängt jeweils von den Zielen und dem Adressatenkreis ab, welcher Aufbau am zweckmäßigsten erscheint. Die zentralen Teile der Gliederung ähneln sich jedoch in jeder Fallstudie.

Einleitung

- Ausgangspunkt/Fragestellung: Über welchen Aspekt meiner Tätigkeit möchte ich mehr wissen? Warum? Welches Ziel möchte ich erreichen?
- Grundlagen: Auf welches Vorwissen/welchen Vorerfahrungen kann ich aufbauen?
- Hypothesen/Vermutungen: Welches Ergebnis erwarte ich aufgrund meiner Vorkenntnisse?
- Kontext: Welche Information über Rahmenbedingungen (über die Schule, die Klasse(n), in der die Untersuchung erfolgt, die SchülerInnen usw.) ist zum Verständnis der Studie erforderlich?
- Methoden: Woher stammen die Informationen? Mit welchen Methoden habe ich Daten gesammelt? Warum habe ich diese Methoden gewählt und welche Erfahrungen habe ich damit gemacht?

Ergebnisse

- Was habe ich herausgefunden?
- Wie vertrauenswürdig sind die Ergebnisse?

Diskussion

- Wie interpretiere ich die Ergebnisse? Welche anderen Interpretationen wären denkbar?
- Was bedeutet meine Interpretation in Hinblick auf meine Forschungsfrage(n)? Wie wirkt sie sich auf meine Sicht der Dinge aus? Inwieweit entspricht sie meiner Vermutung? Oder gibt es Überraschungen?

Schluss/Zusammenfassung/Ausblick

- Worin bestehen die wichtigsten Ergebnisse, was habe ich daraus gelernt? Welche Konsequenzen ziehe ich für mein praktisches Handeln?
- Welche neuen Fragen sind aufgetaucht?

Literatur

Liste der verwendeten Bücher, Zeitschriftenartikel, Daten, Dokumente etc.

Anhang

Alles, was den Lesefluss hemmen würde, aber für das Nachvollziehen des Forschungsprozesses wichtig ist (z.B. Fragebögen, Fotos, Auszüge aus Transkripten ...).

Abb. 30: Möglicher Aufbau einer Fallstudie

Abb. 31 fasst die wichtigsten Fragen zusammen, die zur Überprüfung einzelner Abschnitte einer Studie verwendet werden können. Es handelt sich um eine Art Checkliste, die einzelne Qualitätsmerkmale in Erinnerung rufen soll.

Einleitung
• Werden Situation und Geschehen plastisch und lebendig beschrieben? • Können LeserInnen anhand der Fragestellungen nachvollziehen, was herausgefunden werden soll? • Werden begriffliche und theoretische Vorkenntnisse (samt Quellenangaben) kurz umrissen? • Wird die Darstellung des Kontexts auf das beschränkt, was für das Verständnis unbedingt nötig ist?
Methoden
• Werden durch die methodische Vorgangsweise unterschiedliche Perspektiven erfasst?
Ergebnisse
• Werden die Ergebnisse genau dokumentiert (z.B. wörtliche Zitate, Tabellen, Diagramme) und gut verständlich dargestellt?
Diskussion
• Werden Interpretationen und Bewertungen als solche deutlich gemacht und nachvollziehbar argumentiert? Sind die Interpretationen durch die Daten belegt? • Können LeserInnen eigene Schlüsse ziehen?
Schluss/Zusammenfassung/Ausblick
• Wie plausibel sind die persönlichen Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen?

Abb. 31: Qualitätsmerkmale einer Studie